



HAL
open science

Développement cognitif et apprentissage de l'anglais langue des affaires en IUT à travers le jeu : utilisation des mondes virtuels

Virginie Privas-Bréauté

► **To cite this version:**

Virginie Privas-Bréauté. Développement cognitif et apprentissage de l'anglais langue des affaires en IUT à travers le jeu : utilisation des mondes virtuels. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2017, Jeux et langues dans l'enseignement supérieur, 36 (2), non paginé. 10.4000/apliut.5740 . hal-02463392

HAL Id: hal-02463392

<https://hal.science/hal-02463392>

Submitted on 14 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Développement cognitif et apprentissage/acquisition de l'anglais langue des affaires en IUT à travers le jeu : Utilisation des mondes virtuels

Cognitive development and the learning of English for specific purposes (ESP) through play: Using virtual worlds

Virginie Privas-Bréauté

Université Jean Moulin - Lyon 3

Résumé

L'utilisation des jeux sérieux dans le monde de l'enseignement reste encore controversée en France. Or, des recherches internationales (Mayrath, Chanier, Wigham) montrent la valeur éducative de ces dispositifs innovants laissant place à la créativité de l'apprenant et facilitant les apprentissages. Nous avons souhaité vérifier la valeur pédagogique des mondes virtuels, jeux vidéos sérieux, à travers une expérimentation menée auprès d'étudiants de 2ème année en DUT Gestion administrative et commerciale des organisations. Le dispositif utilisé fut le monde synthétique multijoueurs multidimensionnels *Second Life*. Nous proposons de revenir, dans cet article, sur les points forts du dispositif lorsqu'il s'agit d'apprendre et/ ou de consolider des compétences langagières et générales dans le cadre de cours d'anglais de spécialité. Nous nous référons au paradigme de l'enaction développé par Varela (1993) et suggérons que la création d'avatars dans les mondes virtuels peut faciliter le développement cognitif des étudiants apprenant l'anglais.

Mots-clefs : avatars, cognition incarnée, compétences langagières, compétences générales, enaction, jeux sérieux, mondes virtuels.

Abstract

The use of serious games in language teaching/learning is still controversial in France. Yet, international research (Mayrath, Chanier, Wigham) has demonstrated the educational value of such innovating devices which let learners be creative and facilitate learning. We have chosen to check the pedagogical value of virtual worlds - serious video games - and have carried out experimentation with second year student in Business management and trade. For this, we have used the multiplayer multidimensional synthetic world *Second Life*. In this article, we shall study the strengths of this device when it comes to consolidating the linguistic and general competences of learners of ESP. Our analysis will lie upon the paradigm of « enaction » coined by Varela (1993) and we shall suggest that the creation of avatars in virtual worlds can facilitate the cognitive development of English learners.

key words : avatars, enaction, embodied cognition, general competences, linguistic competences, serious games, virtual worlds.

Le dramaturge nord-irlandais Parker (1941-1988) était convaincu du pouvoir du jeu. Il avait écrit dans un hommage au professeur d'anglais qui lui avait fait connaître cet art :

Ludo ergo sum : I play therefore I am. Play is how we test the world and register its realities. Play is how we experiment, imagine, invent, and move forward. Play is above all how we enjoy the earth and celebrate our life upon it¹. (4)

Ainsi, le jeu, en tant qu'ensemble d'activités physiques et mentales, permet d'accéder à la connaissance, y compris celle des langues étrangères, par l'expérience du monde et prend alors toute sa place dans l'enseignement/ apprentissage² de l'anglais.

C'est en partant de ce postulat que nous avons introduit les jeux sérieux dans nos cours d'anglais langue des affaires auprès des étudiants de DUT Gestion administrative et commerciale des organisations. Nous avons émis l'hypothèse que les mondes virtuels, jeux sérieux multidimensionnels et multijoueurs, permettraient aux étudiants de consolider leurs compétences langagières. Nous avons alors proposé une formation virtuelle complémentaire aux cours en présentiel, à laquelle 5 volontaires ont répondu favorablement. Dans cet article, nous revenons sur cette expérience innovante et montrons combien les mondes virtuels peuvent avoir un impact sur le développement cognitif de l'apprenant lors de l'apprentissage/acquisition³ de l'anglais.

Notre analyse scientifique reposera sur le paradigme de l'enaction développé par Varela, Docteur en neurosciences au CNRS (1988-2001) et mis en lumière par Aden lors de ses recherches en apprentissage-enseignement des langues et cultures dès 2005. Après avoir expliqué la mise en place du dispositif, nous définirons la théorie enactive et l'appliquerons au champ de l'apprentissage /acquisition des langues. Nous montrerons enfin que les mondes virtuels, en tant que dispositif didactique ludique, facilitent le développement cognitif des apprenants lors de l'apprentissage de

¹ Notre proposition de traduction : « *Ludo ergo sum* : je joue donc je suis. C'est par le jeu que nous sentons le monde et enregistrons ses réalités. C'est par le jeu que nous en faisons l'expérience, que nous imaginons, inventons et progressons. C'est par le jeu avant tout que nous jouissons de la terre et que nous y célébrons nos vies ».

² Nous utiliserons le terme « enseignement » lorsque notre propos sous-entendra l'intervention du professeur en cours de langue tandis que le terme « apprentissage » nous permettra de mettre en évidence l'implication des apprenants.

³ Le terme « apprentissage » implique une participation active de l'apprenant en milieu institutionnel tandis que le terme « acquisition » relève d'un traitement inconscient de l'input, et, bien qu'en milieu institutionnel, se rapproche d'un développement naturel des compétences.

compétences langagières et générales précisément par l’articulation du langage du corps, des émotions et de l’esprit.

1. Mise en place du dispositif expérimental

Chargée des cours magistraux de marketing en anglais couvrant le thème de la gestion de la relation client, nous souhaitons permettre aux étudiants d’appliquer leurs connaissances sur le sujet en leur offrant une formation supplémentaire innovante à distance basée sur le volontariat. Ainsi, un groupe de cinq étudiants de 2ème année de DUT Gestion administrative et commerciale des organisations a participé à une première expérimentation qui couvrait une période de 5 mois, de novembre 2013 à mars 2014. Par le nouveau dispositif que nous leur avons proposé, le monde virtuel *Second Life*, ils pouvaient ainsi réactiver et mettre en application plusieurs cours et notions vus précédemment. De la même façon, ils pouvaient vérifier l’acquisition du lexique et la consolidation de la grammaire, réactiver les notions pragmatiques vues en cours et évaluer leur degré d’autonomie langagière. L’utilisation du monde virtuel nous a ainsi permis d’atteindre les objectifs linguistiques, psycholinguistiques et pragmatiques que nous nous sommes fixés.

La mise en place du dispositif s’est faite en trois temps. La première phase fut le temps de la préparation. Une fois que l’idée avait émergée, il a fallu rassembler une équipe d’experts nécessaire à la mise en place du projet expérimental. Ainsi deux experts en nouvelles technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement nous ont conseillé le monde virtuel *Second Life*, un professeur de marketing nous a aidé à approfondir notre projet et à créer nos scénarios pédagogiques reposant sur la résolution de problèmes à partir de la réalisation de tâches. Enfin, un technicien est venu en support pour tout problème d’ordre technique. Une fois le projet proposé aux étudiants, nous avons établi un calendrier nous permettant tous de nous connecter de manière synchrone puis nous nous sommes équipés du matériel adéquat incluant le téléchargement gratuit du logiciel, le prêt de casques et de micros. Nous avons ensuite convenu de deux séances d’apprentissage.

La seconde étape a consisté à déployer l’expérimentation. Le scénario pédagogique de la première séance a été distribué aux apprenants (cf. Annexe 1), des essais de connexion ont été organisés afin que les étudiants et experts se familiarisent avec le dispositif et puissent créer leurs avatars. Le premier jeu a cédé sa place au second jeu trois semaines plus tard (cf. Annexe 2).

La dernière étape de l’expérimentation a consisté à observer puis à effectuer un retour des apprentissages à partir des prises de notes des experts, des enregistrements et re-visionnages des séances. Il a été demandé aux experts et aux apprenants de faire un bilan des compétences langagières et générales acquises et/ou consolidées grâce au dispositif.

Afin d'inscrire l'utilisation de ce dispositif dans une approche « communic-actionnelle » de la didactique des langues (Bourguignon 2006) et de mettre en lumière sa valeur didactique scientifique, nous proposons de l'étudier sous l'angle du paradigme de l'enaction.

2. Cadre théorique: le paradigme de l'enaction

Varela (1946-2001), docteur en biologie au CNRS de 1988 à 2001, s'est en effet penché sur l'apprentissage/acquisition du langage dans le cadre de ses travaux scientifiques en neurosciences. Ses découvertes l'ont conduit à développer le paradigme de « l'enaction » dont les mots clés sont : couplage (participatif), faire émerger du sens et chemin d'apprentissage (individuel). Pour Varela, les langues servent aux hommes à se rencontrer, se coupler pour faire émerger du sens. Dans son ouvrage « Invitation aux science cognitives », il explique :

La plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais enactées, on les fait émerger sur un arrière-plan et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle. (91)

Varela ne considère pas le langage comme une transmission d'informations. Pour lui, il est une manière de coupler des individus au sein d'une espèce pour la coordination de l'action. Ainsi, il pense que la rationalité pure n'existe pas et explique que le piège associé au langage, c'est de penser que la rationalité et l'émotionnalité sont des choses distantes et séparées. Au contraire, pour lui (vidéo 1), « la posture structurelle d'un corps, qui comporte tous les niveaux émotionnels et hormonaux, n'est pas séparable des contenus rationnels. La rationalité est toujours imbibée de ce côté émotionnel ». Varela replace ainsi les émotions au coeur de l'apprentissage.

De la même façon, Varela (vidéo 2) indique que le corps occupe une place prépondérante dans l'apprentissage/acquisition du langage : « l'intervention de l'implication du corporel et de l'émotionnel dans les processus d'apprentissage qui fait justement l'émergence du nouveau, c'est essentiel parce que sinon ça ne s'enracine pas dans un travail à dimension structurelle du corps et donc c'est un apprentissage superficiel (qui) passe très vite à une espèce de classement d'oubli d'abstraction ». Pour le chercheur, la pensée n'est pas séparée du corps et des émotions, la pensée et la parole sont incarnées, la cognition est incarnée. C'est pourquoi, le corps et les émotions font partie intégrante de l'apprentissage/acquisition d'une langue.

Aden (2009; 2012) a ainsi repris le paradigme de l'enaction pour démontrer la valeur pédagogique du jeu dramatique (*drama*) d'un point de vue cognitif. Les jeux dramatiques et les mondes virtuels

partagent de nombreuses caractéristiques communes. Ils permettent d'immerger les apprenants dans des situations de communication vraisemblables et nous offrent la possibilité de proposer la résolution de problèmes à partir de l'accomplissement de tâches ainsi que de faire preuve de créativité. Ils facilitent les interactions verbales et non-verbales, les relations interpersonnelles et, en invitant le joueur à gérer son temps et son espace, ils redonnent au corps et aux émotions toute leur place dans un processus d'apprentissage de compétences langagières. Pour ces deux dispositifs, les apprenants/joueurs sont acteurs de leur apprentissage. Nous pouvons donc appliquer la théorie de la cognition incarnée aux mondes virtuels utilisés à des fins éducatives et explorer une piste pour comprendre le développement cognitif de l'apprenant lors de l'apprentissage/acquisition de l'anglais de spécialité par les mondes virtuels.

3. Les mondes virtuels : investissement corps et âme

Varela indique que l'utilisation des nouvelles technologies nous en apprend plus sur notre développement cognitif que nous ne le soupçonnons :

Pour la première fois la connaissance est devenue tangiblement liée à une technologie qui transforme les pratiques sociales sur lesquelles elle repose - l'intelligence artificielle en étant l'exemple le plus frappant. La technologie, entre autres choses, agit comme amplificateur. On ne peut pas séparer les sciences cognitives et la technologie cognitive sans amputer celle-ci ou celles-là d'un élément complètement vital. En d'autres mots, au moyen de la technologie, l'exploration scientifique de l'esprit tend à la société un miroir d'elle-même ignoré, bien au-delà du cercle du philosophe, du psychologue ou du penseur.
(11)

Ainsi, il existe un lien fort entre apprentissage par le jeu, apprentissage par les nouvelles technologies, et développement cognitif des apprenants en langue. Dans son article « Helping Students become autonomous Learners: Can Technology help? », Rubena St. Louis met en avant les qualités multimodales de ces types de dispositifs d'un point de vue cognitif et écrit :

The use of different types of activities, with input being received by the learner through a visual, aural or kinesthetic medium, not only caters for individual learning styles, but may also lead to the information being processed on different levels in the learner's cognitive system and so increase the likelihood that it will be stored in memory⁴. (8)

⁴ Notre proposition de traduction : « le recours à divers types d'activités afin que l'apprenant reçoive l'input grâce à des moyens oraux, visuels et kinesthésiques, ne favorise pas seulement les stratégies d'acquisition

Les mondes immersifs en 3 dimensions font appel à des aptitudes visuelles, auditives, kinesthésiques, rédactionnelles (il est possible d'écrire) de manière synchrone. Ils offrent ainsi une approche expérientielle de l'apprentissage complète.

Pour Varela (VI), « le monde se manifeste à travers l'enaction des régularités sensori-motrices » perçue par celui qui en fait l'expérience. L'apprentissage par l'expérience aide à fixer les connaissances et compétences. Dans « Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in *Second Life* », Leslie Jarmon, Tomoko Traphagan, Michael Mayrath et Avani Trivedi (170) confirment la valeur éducative des mondes synthétiques en mettant en évidence leur utilisation dans le cadre d'une pédagogie par projet : « project-based instructional activities have been found to provide an effective setting for [...] experiential cycles »⁵. Ils (178) analysent une de leurs expériences pédagogiques menée avec *Second Life* et soulignent l'efficacité du dispositif en tant que mise en application concrète des théories : « the effectiveness of the SL environment for a project-based experiential learning approach, particularly as students were able to learn by doing and by applying learned concepts to the real world »⁶. Les mondes immersifs nous ont permis de créer des scénarios pédagogiques, de faire appel à notre créativité et à celle des apprenants pour solutionner des dilemmes professionnels concernant la gestion de la relation client et ainsi de mettre les étudiants en situation de communication, comme le préconise le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

L'apprentissage reposant sur la résolution de problèmes à partir de l'accomplissement de tâches s'inscrit ainsi dans la théorie enactive de Varela. En effet, pour Varela (55), « le traitement symbolique de l'information est fondé sur des règles appliquées séquentiellement ». Pour savoir qu'un système cognitif fonctionne de manière appropriée, Varela (77) explique que « les propriétés émergentes (et la structure résultante) doivent être identifiables à une faculté cognitive », en d'autres termes, « une solution adéquate pour une tâche donnée ». Cette remarque rappelle la segmentation des compétences et le caractère non-linéaire de l'apprentissage que facilite la résolution de problèmes par tâches.

Aden (2012) reprend le paradigme de l'enaction pour expliquer le lien entre acquisition linguistique et développement cognitif de soi et écrit :

individuelles mais conduit certainement aussi à un traitement de l'information à tous les niveaux de son appareil cognitif et ainsi augmente vraisemblablement sa mémorisation sur le long terme ».

⁵ Notre proposition de traduction : « on a découvert que les activités guidées reposant sur l'accomplissement de projets fournissaient un cadre efficace pour l'apprentissage par l'expérience ».

⁶ Notre proposition de traduction : « l'efficacité de l'environnement sur *Second Life* dans le cadre d'une approche d'acquisition expérientielle reposant sur la réalisation de projets, plus précisément, grâce à la capacité des étudiants à apprendre par la pratique et par l'application des concepts appris dans la réalité ».

En nous reliant aux autres par nos expériences du réel, nous les transformons en des réalités communes que nous partageons via différents canaux, notamment la contagion émotionnelle, l'empathie kinesthésique et le symbolisme des langues et de toutes les formes du langage. Les langues nous relient au monde, à soi et aux autres, mais parce qu'elles atteignent un très haut niveau d'abstraction et de réflexivité, elles permettent de construire des identités symboliques réflexives : je me constitue en créant le monde avec les autres. (276)

Les mondes virtuels, précisément grâce à la possibilité de créer son propre avatar puis de partir à la rencontre des autres facilite le développement cognitif de soi rendu possible par l'utilisation de la langue.

Dans leur article « Constructing my Online Self: Avatars that Increase Self-focused Attention », Vasalou, Joinson et Pitt qualifient les avatars comme étant des artefacts symboliques mais personnels et non-anonymes. Pour eux (445), « [avatars] emit individuating properties back to their owners and outwards to the community »⁷. Le choix de la création de son propre avatar révèle donc de nombreuses informations sur la personnalité d'un étudiant/ joueur. Berry explique dans *L'Expérience virtuelle* que plus les joueurs choisissent des avatars aux apparences physiques proches des leurs dans la vraie vie, plus ils montrent leur désir de se rapprocher de la réalité. Dans ce cas, ils vivent le jeu comme une exploration de leur propre personnalité. Après de nombreux entretiens avec des joueurs puis de nombreuses recherches sur la question des mondes virtuels, Berry (174) a découvert que « le rapport homologique, autrement dit la correspondance entre l'avatar et le joueur est la norme ». Et, au contraire, les joueurs qui décident d'adopter des traits physiques différents des leurs vivent le jeu comme un pur moment de divertissement. Fort de ces observations, nous pouvons constater à quel point les mondes virtuels sont des espaces où il est possible pour les joueurs de se livrer à l'exploration de leur propre personnalité. Berry (176) écrit que ce sont des espaces « d'apprentissage d'un autre soi, d'un "second self", mais également des moments de réflexivité très forts sur le genre et l'identité personnelle ». La même remarque s'applique au choix des noms des joueurs. La création et l'utilisation d'avatars augmentent donc la conscience de soi, y compris la conscience de son corps et de ses émotions.

Créer son avatar permet au joueur d'être à la fois acteur et spectateur de ses propres actions. Les étudiants utilisant les mondes virtuels où il est question de se représenter deviennent donc acteurs et spectateurs de leur apprentissage. Cette idée fait écho au concept de « spect-acteur » développé par le dramaturge brésilien Boal. Dans son ouvrage *Theatre of the Oppressed*, il explique que lors d'une

⁷ Notre proposition de traduction : « les avatars renvoient à leurs propriétaires et à la communauté extérieure des propriétés de différenciation ».

représentation théâtrale, le spectateur ne doit pas rester passif. Au contraire, il doit absolument participer de manière active au spectacle auquel il assiste. Il écrit :

The spectator is less than a man and it is necessary to humanize him, to restore to him his capacity of action in all its fullness. He too must be a subject, an actor on an equal plane with those generally accepted as actors, who must also be spectators⁸. (155)

Les apprenants doivent être actifs à tout moment. Ils ne sont pas de simples spectateurs de leur apprentissage, ils en sont également les acteurs, et cette dualité peut leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur apprentissage et ainsi, de se livrer une réflexion méta-cognitive sur leurs compétences.

Comme nous l'avons également dit précédemment apprendre une langue implique le corps et les émotions. A première vue, les mondes virtuels ne permettent pas au corps de s'exprimer. Or, dans son ouvrage *Seuls Ensemble*, Turkle (357-358) écrit qu'à travers leur avatar, les joueurs expriment souvent des vérités à leur propos qui ne peuvent être exprimées par des mots. Ils peuvent donc l'exprimer à travers le corps/ l'apparence physique de leur avatar.

Les avatars, que nous pouvons considérer comme des métaphores de l'acteur, nous invitent à redéfinir notre définition et perception du corps et mettent au jour l'existence d'une nouvelle corporeité pédagogique. Berry (134) suggère que « les joueurs de MMO (massive multiplayer online games) éprouvent communément au cours de leur pratique une perception différente du temps de leur corps et de l'espace ». Ils se sentent « téléprésents », expression définie ainsi par Nowak et Biocca (482) : « a compelling sense of being in a mediated space and not where their physical body is located »⁹. Berry (237) remarqua à l'issue des entretiens qu'il mena que le corps du joueur en position de jeu est complètement « engagé dans la pratique vidéoludique ». Les joueurs s'investissent donc corps et âme.

L'immersion virtuelle engage ainsi le corps, l'esprit et les émotions. Donc la création d'un avatar permet aux apprenants de réintroduire la place du corps dans l'apprentissage et, *in fine*, de faciliter le développement de compétences langagières et générales.

4. Développement des compétences langagières et générales

⁸ Notre proposition de traduction : « le spectateur est moins qu'un homme et il est nécessaire de l'humaniser, de lui redonner toute sa capacité d'action. Lui aussi doit être un sujet, un acteur sur le même plan que ceux communément considérés comme des acteurs, qui doivent eux aussi être spectateurs ».

⁹ Notre proposition de traduction : « un puissant sentiment d'être dans un espace intermédiaire et non pas là où leur corps physique se trouve ».

Ainsi, par le développement cognitif de l'apprenant, les mondes virtuels lui permettent de consolider ses compétences langagières, mais aussi des compétences générales, que certains chercheurs, comme Berry, appellent « collatérales ».

Lors de notre expérimentation, la consolidation des compétences langagières a pu s'effectuer grâce à l'équipement technique. En effet, le monde virtuel *Second Life* permet aux joueurs de se connecter et de communiquer via des microphones et casque audio, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De plus, les rôles attribués lors de la lecture des scénarios pédagogiques ont permis aux apprenants d'anticiper leur position dans les situations sur le plan psycholinguistique. Les points langagiers à réviser en amont fournis par le professeur leur ont dans un second temps permis de s'auto-corriger, voire de s'inter-corriger.

Utiliser les mondes virtuels permet également une liberté de création en lien avec le langage. Pour Aden (174), « maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive ». Nous pensons en effet que plus les étudiants font preuve de créativité, plus ils s'investissent sur le plan langagier et avons constaté que plus ils s'investissent sur le plan langagier, plus ils se sentent libres de créer. Les jeux multidimensionnels multijoueurs, parce qu'ils sont ludiques et que la créativité des apprenants n'y a aucune limite, nous permettent d'atteindre ce degré de libération sur le plan linguistique et sur d'autres plans.

En effet, comme le rappelle Tardieu, communiquer, ce n'est pas seulement utiliser ses compétences langagières. Dans *La didactique des langues en 4 mots-clés*, elle cite Hymes :

En 1971, Hymes souligne l'importance de la réalité socio-culturelle de la communication et forge le concept de compétence communicative: communiquer avec autrui nécessite une maîtrise des compétences dépassant le seul domaine linguistique. (88)

Les mondes virtuels ont donc permis aux apprenants de développer et consolider d'autres compétences.

Turkle (333) est allée à la rencontre de joueurs de mondes virtuels et en a conclu que « certains joueurs ont considéré ces lieux virtuels comme essentiels pour leur vie hors ligne, car leurs expériences en ligne les aidaient à s'épanouir ». Pour Turkle (244), « nous avons l'impression d'être des versions améliorées de nous-mêmes lorsque nous sommes en ligne ». Les joueurs considèrent en effet que leur vie en ligne les prépare à la vraie vie. Leurs avatars leur permettent d'identifier ce qu'ils ont et ce qu'il leur manque, et, plus important, ils « peuvent (les) aider à aller au-delà de certains blocages ou à surmonter certains complexes ».

De plus, l'une des grandes valeurs des jeux multidimensionnels en ligne est l'interaction sociale. Sur le site internet de *Second Life*, il est possible de lire la promotion suivante : « Second Life was

designed as a social networking platform to encourage social interaction. It enables deeply immersive, meaningful, and memorable experiences ». (Linden Lab 2010). Grâce à ce monde, les étudiants partent à la rencontre d'autres joueurs. Tardieu rappelle effectivement l'importance de l'interaction sociale dans un contexte d'apprentissage/enseignement des langues et cite Vygotsky dans son ouvrage :

C'est Vygotsky qui, le premier, a soulevé la dimension sociale de l'individu non prise en compte par Piaget. Selon lui, c'est par l'interaction sociale que se construit le savoir ; l'interaction sociale étant susceptible d'induire chez l'élève un véritable état conflictuel, appelé sociocognitif. (155)

Ainsi, Tardieu (55) est en faveur de travaux en binômes ou en groupe, parce qu'ils facilitent les interactions sociales et linguistiques et « favorisent une élaboration cognitive ». *Second Life* permet cette interaction sociale via des travaux de groupe à distance, augmentée par la création de scénarios pédagogiques pour lesquels les apprenants jouent des rôles précis. Pour Berry, donner un rôle bien défini à un avatar et lui assigner des compétences particulières facilitent la socialisation des membres :

(La) structuration des avatars en termes de rôle et de compétences permet en conséquence une forme de sociabilité tout à fait particulière, sociabilité entendue ici comme l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec les autres, et des formes que prennent ces relations. (73)

D'où un développement intéressant des relations interpersonnelles qui seront ensuite transférées dans la vraie vie et qui peuvent également promouvoir le développement de compétences managériales.

Le paradigme de l'enaction de Varela peut être utilisé de manière à comprendre le développement cognitif de l'apprenant lors de l'apprentissage/enseignement des langues. Ainsi est-il possible d'inscrire l'utilisation de ce dispositif dans une approche « communic-actionnelle » de la didactique des langues.

Pour Turkle (331), les mondes virtuels permettent aux apprenants de « s'entraîner à la vie réelle ». Ils créent un lien entre le jeu et l'apprentissage et préparent aux transferts des compétences générales et langagières dans la vraie vie. Ils offrent ainsi une valeur ajoutée dans l'apprentissage/acquisition des langues et font la promotion de l'autonomisation des apprenants.

Néanmoins, de réelles limites existent pour l'utilisation des jeux virtuels dont les deux principales sont les contraintes techniques et matérielles ainsi que le caractère chronophage du dispositif.

Donc, les mondes virtuels sont des dispositifs pédagogiques intéressants et complémentaires aux dispositifs classiques mais sont difficiles à mettre en place dans les établissements à l'heure actuelle.

Il nous semble que leur utilisation repose essentiellement sur le volontariat des équipes pédagogiques et des apprenants.

Bibliographie

- Aden, Joëlle. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : Vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 3, n°167, « La médiation linguistique : Entre traduction et enseignement des langues vivantes », 2012.
- Aden, Joëlle. « La créativité artistique à l'école : Refonder l'acte d'apprendre », 2009, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf>, consulté le 29 mars 2012
- Berry, Vincent. *L'Expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- Bourguignon, Claire. « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle" : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe n°1*, 2006, pp.58-73, <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>, consulté le 20 mars 2015.
- Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2000.
- Jarmon, Leslie, Tomoko Traphagan, Michael Mayrath et Avani Trivedi. « Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in Second Life », *Computers and Education*, 53, Elsevier, 169-182, 2009.
- Linden Lab. *Second Life Education: The Virtual Learning Advantage*, 2010, <http://lecs-static-secondlife-com.s3.amazonaws.com/work/SL-Edu-Brochure-112910.pdf>, consulté le 14 mai 2014.
- Nowak, Kristin et Frank Biocca. « The effect of the agency and anthropomorphism on users' sense of telepresence, copresence, and social presence in virtual environments », *Presence: Teleoperators et Virtual Environments*, vol. 12, n°5, 481-494, 2003.
- Parker, Stewart. *Dramatis Personae, A John Malone Memorial Lecture*, 1986.
- St. Louis, Rubena. « Helping Students Become Autonomous Learners: Can Technology Help? », *The Journal of teaching English through technology*, vol. 6, n° 3, 2006, <http://www.tewtjournal.org/pastissues2006.htm>, consulté le 23 septembre 2015.
- Tardieu, Claire. *La Didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, culture, méthodologie et évaluation*, Paris, Ellipses, 2008.
- Turkle, Sherry. *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*, Paris, Editions L'Echappée, 2015.
- Varela, Francisco. *Invitation aux sciences cognitives*. (traduction de Pierre Lavoie). 1988. Paris, Editions du Seuil, 1996.

Vasalou, Asimina, Adam Joinson et Jeremy Pitt. « Constructing my online self: Avatars that increase self-focused attention », Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems, pp. 445-448, ACM, 2007.

Vidéo

1. « Né pour organiser avec Francisco Varela », 1 janvier 1994. http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_organiser_avec_francisco_varela.12133, consulté le 23 mai 2016.
2. « Né pour créer du sens avec Francisco Varela », 1 janvier 1994. http://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824, consulté le 24 mai 2016.

Annexe 1

Script du premier scénario

Scenario # 1: a phone conversation with an angry customer

Copets is a British firm selling toys for pets but it has been losing clients recently. It now needs to win clients back or acquire new ones.

Characters:

- 1 angry customer (Mrs Privas-Bréauté)
- 3 members of Copets: 1 manager, 1 in charge of the phone, 1 in contact with the suppliers department (the purchase department)

Place:

Copets Company

210 Chiswick Road

London W4 1SY

UK

Time: 9 am.

Tasks:

1. Greetings in front of the building of the université of « les Quais » (meeting point on Second Life)
2. Go to the office
3. Phone conversation between the secretary, the customer, the manager. The last member pretends he is working.
4. The manager tells the incident to the others. He decides to organize a meeting.
5. They go to the meeting room.
6. In the meeting room : It is not the first time it has happened with this toy. They need to find solutions. What solutions to what problems?

Pour cette situation, il vous faudra revoir :

- + cours « on the phone » et Customer relationship management (CRM)
- + intonation et prononciation dans questions- réponses, les formules de politesse
- + grammaire: temps simples et auxiliaires modaux. Début des phrases complexes.

Seront observées :

- vos compétences socioculturelles (comportement en société)

- vos compétences linguistiques (grammaire, lexique) et psycholinguistiques (savoir répondre aux questions et rebondir, adapter le registre de langue)

Annexe 2

Script du second scénario

Scenario # 2: carrying out a customer satisfaction survey

Reminder : *Copets is a British firm selling toys for pets but it has been losing clients recently. It now needs to win clients back or acquire new ones.*

Characters: 3 members of Copets: 1 manager, 2 staff members. The three of them work in the marketing department.

Place:

Copets Company

210 Chiswick Road

London W4 1SY

UK

Time: 9 am

Tasks:

1. A new day is starting: greetings.
2. Go to the office.
3. The manager explains that one of the solutions found previously to win customers back or acquire new ones was to write a customer satisfaction survey. So they need to build a team and work on such a document.
4. Brainstorming session in the meeting room.
to whom? clients? new clients? old ones? lost ones?
what for? to win customers back? acquire new ones? change policies? change strategies?
where to take it? in their shops? on streets? which streets? on the internet? on the phone? This will have an impact on its form.
5. Once you have answered all the questions above, you may write up the survey.
what questions in the survey? how many?
6. End : the manager keeps the questionnaire and transmits it to another team in charge of dealing with it...
7. They all go back to their desks

Pour cette situation, il vous faudra revoir :

- + cours CRM
- + cours sur la rédaction d'un questionnaire de satisfaction client
- + intonation et prononciation dans questions - réponses, les formules de politesse (toujours)
- + grammaire: temps simples et auxiliaires modaux (toujours), noms dénombrables et indénombrables, articles, quantifieurs (a lot, a few, much, many etc.)...
- + énoncé complexe (propositions subordonnées complétives et relatives)

Seront observées :

- vos compétences socioculturelles
- vos compétences linguistiques (grammaire, lexicale) et psycholinguistiques (discuter/ argumenter/ comparer et négocier)
- vos compétences méthodologiques : établir un questionnaire de satisfaction, capacités rédactionnelles